

INVESTIGACIÓN DIDÁCTICA

UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA IMAGINACIÓN HISTÓRICA: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA¹

Una investigació sobre la imaginació històrica: disseny i implementació a l'educació primària

A research about historical imagination: design and implementation
in Primary Education

JUAN CARLOS BEL²

Universitat de València, España

juan.bel@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-7616-9628>

Recibido: 02.07.2024 / Aceptado: 15.09.2024 / Publicado: 23.12.2024



© Los autores

Resumen: En este artículo presentamos una investigación doctoral desarrollada durante los últimos años sobre el concepto de imaginación histórica en el aprendizaje de la historia. Así, en este texto describimos la estructura de la tesis doctoral y, posteriormente, mostramos el diseño y algunos de los resultados de un estudio de caso incluido en la tesis. Mediante este estudio de caso analizamos cómo una maestra elabora e implementa una unidad didáctica dirigida a desarrollar la imaginación histórica del alumnado, por medio del estudio de diferentes migraciones producidas en España durante el siglo XX. De forma global, todo ello nos permite mostrar cómo hemos abordado un objeto de investigación como el concepto de imaginación histórica en el conjunto de la tesis y, al mismo tiempo, poner el foco sobre cómo se pueden implementar parte de estas ideas y constructos en las aulas de Educación Primaria.

Palabras clave: imaginación histórica, didáctica de la historia, educación histórica, Educación Primaria, migración, estudio de caso.

Resum: En aquest article presentem una investigació doctoral desenvolupada durant els últims anys sobre el concepte d'imaginació històrica en l'aprenentatge de la història. Així, en aquest text descrivim l'estructura de la tesi doctoral i, posteriorment, mostrem el disseny i alguns dels resultats d'un estudi de cas inclòs a la tesi. Mitjançant aquest estudi de cas, analitzem com una mestra elabora i implementa una unitat didàctica dirigida a desenvolupar la imaginació històrica de l'alumnat, a través de l'estudi de diferents migracions produïdes a Espanya durant el segle XX. De manera global, tot això ens permet mostrar com hem abordat un objecte d'investigació com el concepte d'imaginació històrica en el conjunt de la tesi i, al mateix temps, posar el focus sobre com es poden implementar part d'aquestes idees i constructes a les aules d'educació primària.

Paraules clau: imaginació històrica, didàctica de la història, educació històrica, educació primària, migració, estudi de cas.

Abstract: In this article I present a doctoral research developed during the last years on the concept of historical imagination in history learning. Thus, in this text I describe the structure of the doctoral thesis and, subsequently, I show the design and some of the results of a case study included in the thesis. Through this case study I analyse how a teacher elaborates and implements a didactic unit aimed to develop students' historical imagination through the study of different migrations produced in Spain during the 20th century. Overall, this shows how I approached a research topic such as the concept of historical imagination in the thesis as a whole and, at the same time, to focus on how some of these ideas and constructs can be implemented in Primary Education classrooms.

Keywords: historical imagination, didactics of history, history education, Primary Education, migration, case study.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, las investigaciones en didáctica de la historia han puesto el foco sobre una serie de conceptos como los de pensamiento histórico, conciencia histórica o empatía histórica, por mencionar algunos (Metzger y Harris, 2018). Estos conceptos no comparten un mismo origen ni tampoco tienen una misma naturaleza (Clark y Grever, 2018; Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018), pero todos ellos han sido interpretados y reelaborados desde un punto de vista educativo, para explorar cómo pueden contribuir a la mejora del aprendizaje de la historia por parte del alumnado. Así, dichos conceptos han centrado buena parte de los debates y discusiones recientes sobre cómo aproximar el pasado histórico al alumnado y cómo desarrollar aprendizajes que los prepare para afrontar los retos del presente (Popa, 2022).

Entre ellos, un concepto que ha ocupado un lugar secundario en estos años es el de imaginación histórica. Esto es algo que han puesto de manifiesto los últimos estudios bibliométricos sobre el área (Gómez-Carrasco, López-Facal y Rodríguez-Medina, 2019) y, por tanto, es preciso tener en cuenta que las investigaciones sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia son muy escasas, tanto en lo que se refiere a reflexiones de carácter teórico sobre las características o funciones del concepto, como a estudios empíricos sobre qué significa este constructo y cómo considerarlo al desarrollar actividades de aprendizaje, entre otros aspectos. Con todo, esta situación actual no debe ocultar que en otras épocas y contextos las discusiones sobre la imaginación histórica estaban en el centro de los debates, sobre el desarrollo de aprendizajes procedimentales en historia y la formación de conceptos de segundo orden, como por ejemplo sucedió en el contexto británico en las décadas de 1960, 1970 y 1980 (Bel, 2022).

En cualquier caso, a la hora de investigar el papel de la imaginación histórica en la educación histórica es preciso tomar en consideración una serie de condicionantes. Uno de los más relevantes es que el hecho de que haya sido una cuestión poco estudiada ha tenido un impacto en la falta de claridad sobre qué significa el concepto de imaginación histórica o cómo puede ser tenida en cuenta en la enseñanza y el aprendizaje (Bel, 2022). En ese sentido, investigadores como Little (1983), Lee (1984) o Schörken (1994) han desarrollado teóricamente el concepto y le han atribuido diferentes funciones en el estudio del pasado, de tal modo que han diseminado significados diversos que identifican o relacionan la imaginación histórica con la empatía histórica, los juicios contrafactuales o la realización de inferencias al interpretar los restos históricos, entre otros aspectos.

Esta diversidad de significados o de formas de interpretar la imaginación histórica es algo que no solo afecta a este concepto en particular, sino que contamos con otros ejemplos que reflejan una situación semejante, como es el caso del concepto de empatía histórica. En ese sentido, investigaciones como la de Cunningham (2009) han explorado esta idea indagando en cómo la entiende el

profesorado y de qué modos la vinculan con sus prácticas docentes, lo que ha llevado a esta autora a detectar distintas visiones y estrategias para desarrollarla, así como a resaltar la distancia que existe entre las formas de conceptualización del profesorado y las que se plantean desde la literatura científica. De este modo, la investigación realizada por Cunningham (2009) puede ser tomada como una referencia de interés al aproximarnos a la imaginación histórica, ya que representa una buena guía para indagar sobre cómo el profesorado entiende un concepto de esta clase y de qué modo es capaz de basarse en esta idea para plantear el trabajo de aula sobre distintos contenidos.

Considerando estos y algunos otros condicionantes y referencias, el interés por esta cuestión nos condujo hace unos años a iniciar una tesis doctoral sobre el concepto de imaginación histórica (Bel, 2021). La investigación se centra en estudiar el concepto en la enseñanza y el aprendizaje de la historia a partir de una serie de estudios específicos, tanto teóricos como empíricos. Concretamente, con estas aproximaciones exploramos cómo se ha conceptualizado el concepto en las investigaciones sobre didáctica de la historia y cómo la concibe el profesorado. Por tanto, esta investigación representa al mismo tiempo una investigación *sobre* didáctica de la historia y *de* didáctica de la historia (Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010). Con ello nos referimos a que, entre otras cosas, analizamos un conjunto de investigaciones de diferente naturaleza producidas a nivel nacional e internacional sobre didáctica para examinar cómo se ha significado el concepto de imaginación histórica. Después, llevamos a cabo distintos estudios de carácter empírico con los que estudiamos las concepciones y posibilidades del concepto según el profesorado en relación con su forma de entender el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Y también desarrollamos un estudio de caso muy concreto sobre cómo se puede aplicar este concepto en Educación Primaria.

Con respecto al diseño de esta investigación, es necesario apuntar que, como es frecuente, distintas circunstancias hicieron que el diseño que finalmente llevamos a cabo no se correspondiera por completo con el que trazamos en un inicio. Por ejemplo, el hecho de detectar desde el primer momento la diversidad de significados y funciones atribuidas a la imaginación histórica nos condujo a explorar estas en profundidad, ya que un análisis detallado como este se presentó como algo ineludible para realizar una aproximación consistente al concepto. Mientras tanto, eventualidades como las derivadas de la pandemia de COVID-19 influyeron en la fase empírica de la investigación, por lo que respecta al acceso a centros escolares.

En el presente artículo tratamos de cumplir un doble propósito: en primer lugar, mostrar el diseño y la estructura de la investigación que realizamos sobre la imaginación histórica (Bel, 2021) y, en segundo lugar, presentar el estudio de caso con el que concluye la indagación y en el que una maestra de 4º curso de Educación Primaria elabora e implementa una unidad didáctica dirigida a desarrollar la imaginación histórica. La intervención diseñada por la docente consiste en una uni-

dad didáctica sobre el estudio de las migraciones en perspectiva histórica, de forma que propone desarrollar la imaginación histórica del alumnado a través del empleo de una serie de álbumes ilustrados y fuentes históricas de diferentes migraciones que tuvieron lugar en España durante el siglo XX, lo que implica tratar un tema socialmente relevante como es esta clase de desplazamientos de población. Así, la intervención sitúa el foco sobre uno de estos aspectos concretos y está guiada por la siguiente pregunta: ¿cómo elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica una docente de Educación Primaria?

A través del doble propósito que persigue este artículo aspiramos a reflejar cómo hemos abordado un objeto de investigación como el concepto de imaginación histórica y, al mismo tiempo, poner el foco sobre cómo se pueden implementar parte de estas ideas y constructos en las aulas de Educación Primaria. De este modo, comenzamos describiendo la estructura de la investigación y cómo se enfoca el estudio de la imaginación histórica en cada parte de la tesis para, seguidamente, exponer los fundamentos y principales características del estudio de caso que llevamos a cabo y algunos de los resultados obtenidos en este. Así, mostrar la estructura general del trabajo no solo permite comprender cómo se plantea la investigación en sentido global, sino que también contribuye a revelar en qué marco se plantea posteriormente la intervención realizada por la maestra.

ESTRUCTURA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

Respecto a la estructura de la investigación que estamos describiendo es necesario considerar desde el inicio cómo esta se divide en dos partes. La primera desarrolla una serie de análisis de carácter teórico sobre los conceptos de imaginación e imaginación histórica, así como una revisión sistemática de la literatura sobre qué funciones se le han atribuido a la imaginación histórica en el aprendizaje desde la didáctica de la historia. Mientras tanto, la segunda parte presenta diversos estudios empíricos centrados en las percepciones que mantiene el profesorado sobre el concepto de imaginación histórica, de modo que entre estos se encuentra el estudio de caso a partir de una intervención en Educación Primaria que describiremos detalladamente más adelante.

Si nos detenemos brevemente en el contenido de la primera parte, en ella llevamos a cabo diferentes estudios teóricos sobre cómo se ha entendido el concepto en diversas disciplinas y áreas de conocimiento (pedagogía, psicología educativa, filosofía de la historia, didáctica de la historia...). Al plantear una aproximación como esta cabría preguntarse: ¿por qué dedicar buena parte de una investigación realizada desde la didáctica de la historia a examinar el tema que es objeto de estudio desde ámbitos tan distintos? Como respuesta a esta cuestión, defendemos que el principal motivo por el que desarrollar estos estudios radica en que con ellos exploramos el concepto en disciplinas y áreas muy próximas a la didáctica de la historia para, de este modo, evitar la superficialidad o la

ambigüedad con la que se trata en demasiadas ocasiones a la imaginación, sobre todo en el ámbito educativo. Con todo, es preciso reconocer que el problema de tratar con poca profundidad la cuestión de la imaginación no es nuevo y, de hecho, ha sido discutido extensamente en muchas de las investigaciones que han profundizado en el concepto (Egan, 1999, 2000; Kearney, 2003; Warnock, 1981).

De este modo, el primero de los análisis realizados en esta parte se centra en cómo se ha concebido la imaginación en el pensamiento infantil y en el aprendizaje. Esto se lleva a cabo examinando las ideas de una serie de autores clave -Sigmund Freud (1856-1939), John Dewey (1859-1952), Lev Vygotsky (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980), Jerome Bruner (1915-2016), Maxine Greene (1917-2014) y Kieran Egan (1942-2022)-, que han determinado cómo entendemos el pensamiento y el aprendizaje durante la infancia y/o que dotaron de mucha importancia a la imaginación en estos procesos y facultades. Mientras tanto, el segundo análisis explora cómo han entendido el concepto de imaginación histórica diversos historiadores y filósofos -Robin George Collingwood (1889-1943), Hayden White (1928-2018), Paul Ricoeur (1913-2005) o Jorn Rüsén (1938-), entre otros-, que han sustentado buena parte de las contribuciones y desarrollos en didáctica de la historia.

El tercero de estos análisis consiste en una revisión sistemática de la literatura centrada en identificar qué funciones se le han atribuido a la imaginación histórica en el aprendizaje desde la didáctica de la historia. Esto es una tarea fundamental, puesto que la polisemia del concepto representa en muchos casos una dificultad para discutirlo e implementarlo tanto en el ámbito académico como en el educativo. Así, una versión inicial de este análisis fue difundida recientemente (Bel, 2022), de modo que el estudio constata cómo el concepto se identifica o relaciona con diversas funciones, como la realización de inferencias al examinar las fuentes históricas o el desarrollo de la empatía histórica por parte del alumnado (Lee, 1984; Little, 1983; Santisteban, 2010; Santisteban et al., 2010; Schörken, 1994).

Una vez comprobado cómo en el campo académico se atribuyen funciones variadas a la imaginación histórica, la segunda parte de la tesis doctoral presenta distintos estudios empíricos sobre las concepciones del profesorado sobre este concepto. El primero de estos estudios consiste en una encuesta realizada a docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (n: 266), sobre cómo abordan la enseñanza de las Ciencias Sociales. En este estudio se plantean preguntas relacionadas con el tipo de recursos o los métodos que emplean en sus clases, entre otras cosas, además de cuestiones para valorar el papel de la imaginación en el aprendizaje de la historia.

Respecto al segundo estudio empírico que contiene esta parte, en él se realizan entrevistas semiestructuradas a una serie de docentes de Educación Primaria (n: 15), entre los que se encuentran algunos/as maestros/as que habían participado en la encuesta previa. Estas entrevistas ponen el foco sobre cómo el profesorado conceptualiza la imaginación histórica, así como los vínculos entre

estas concepciones, las percepciones sobre el aprendizaje de la historia y el enfoque didáctico que utilizan los docentes en sus clases. Con este conjunto de datos se realiza un doble análisis: por un lado, se elabora una teoría fundamentada sobre cómo el profesorado entiende el concepto de imaginación histórica y, por otro, se desarrolla un análisis del discurso que explora estas percepciones del profesorado en un marco más amplio.

Finalmente, el tercer y último estudio empírico que llevamos a cabo consiste en un estudio de caso en el que una docente implementa una unidad didáctica dirigida a trabajar la imaginación histórica. Esta maestra había participado en las entrevistas anteriores y fue seleccionada porque entiende el concepto de imaginación histórica de una forma muy singular, de modo que durante el estudio de caso pone en práctica estas ideas y lo hace trabajando temas socialmente relevantes, sirviéndose de distintas actividades y recursos. En los siguientes apartados ofrecemos una explicación detallada de esta implementación, del diseño del estudio de caso y de algunos de los resultados alcanzados.

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO DE CASO³

Tal y como hemos indicado, la investigación llevada a cabo por medio de esta aplicación de una unidad didáctica se centra en el desarrollo de la imaginación histórica, si bien el abordaje de temas socialmente relevantes como son las migraciones también aparece como una cuestión de fondo, que marca sustancialmente la intervención preparada por la docente. De este modo, como paso previo a la descripción del diseño de este estudio de caso, merece la pena detenerse en qué representa tratar temas socialmente relevantes, particularmente en Educación Primaria.

En este sentido, al profundizar en conceptos como el de imaginación histórica o cualquier otro es preciso recordar que estos se pueden enfocar hacia finalidades socioeducativas muy distintas (Popa, 2022; Romero, 2021), desde el fomento en el alumnado de unas competencias meramente procedimentales, para que dominen determinados saberes técnicos, hasta la promoción de aprendizajes que mediante el conocimiento social permitan analizar el pasado para comprender y afrontar problemas del presente. Por tanto, la cuestión de las finalidades no debe ser pasada por alto al investigar la imaginación histórica en el aprendizaje, ya que abordar temas socialmente relevantes puede ser una vía para no separar el análisis conceptual de la promoción de finalidades socioeducativas de carácter crítico.

Abordar temas socialmente relevantes en Educación Primaria

En la actualidad persisten creencias muy extendidas sobre la clase de aprendizajes que es posible desarrollar en Educación Primaria que apuntan a que, en las edades que comprende esta etapa educativa, las características y capacidades psicológicas del alumnado impiden formar determinados

aprendizajes sobre cuestiones de carácter social por la inmadurez de los niños y niñas. En esta línea, en muchas ocasiones se alude a que el nivel de desarrollo en estos años todavía no es suficiente para afrontar contenidos históricos o para estudiar temas socialmente relevantes, puesto que estos poseen un grado de complejidad demasiado elevado que imposibilita que los/as alumnos/as puedan entenderlos, aunque sea alcanzando una comprensión inicial.

Sin embargo, desde hace décadas contamos con numerosas experiencias de innovación educativa y trabajos de investigación didáctica que han puesto de manifiesto que el fomento de estos aprendizajes no solo es posible, sino que es necesario para dar los primeros pasos en la construcción de una ciudadanía democrática desde la infancia (González-Milea, 2022; López-Martínez, 2017; Santisteban, 2019; Souto, 1999). Con todo, es evidente que existen dificultades de distinta naturaleza al tratar este tipo de cuestiones en las aulas de Educación Primaria, pero ello no debe ser un impedimento para desarrollarlas y aprender de las prácticas educativas que han explorado previamente estos aspectos o buscar nuevas formas de abordarlos.

Al hacer frente a esta clase de cuestiones el profesorado mantiene un papel clave (Giroux, 1990), ya sea a la hora de determinar qué contenidos escoger, qué procedimientos impulsar o qué finalidades concretas se persiguen con estos aprendizajes, entre otros aspectos. Este tipo de elementos hacen que las percepciones de los y las docentes, cuando se abordan procesos educativos de esta clase, tengan un gran interés para indagar en el pensamiento del profesorado.

De este modo, el tratamiento de temas socialmente relevantes constituye una línea consolidada de investigación didáctica, que estudia todo lo relacionado con el abordaje en las aulas de problemas sociales que generan alguna clase de controversia en el presente. Con todo, este no es un campo de trabajo que ha aparecido en los últimos años o décadas, sino que la problematización de las cuestiones sociales que preocupan en cada época y contexto representa un enfoque educativo que -al menos en el ámbito anglosajón- se puede remontar a los inicios del siglo XX, tal y como se ve reflejado en los planteamientos de Dewey (Santisteban, 2019) o como también se ha plasmado desde hace décadas en los trabajos desarrollados en el contexto francés sobre las *questions socialement vives* (Tutiaux-Guillon, 2015).

Dentro de este marco se incluye una amplia diversidad de problemas que pueden ser estudiados en las aulas y, entre ellos, el trabajo sobre las migraciones es uno de los más recurrentes. En ese sentido, recientemente se han producido investigaciones como la de García-Morís, García-Bugallo y Martínez-Medina (2021) que trata las representaciones sociales que mantiene un grupo de alumnos/as de Educación Primaria sobre las migraciones forzadas, así como el estudio de López-Martínez (2017) sobre una intervención en un aula de Educación Infantil de 5 años en la que se abordan las migraciones derivadas de la guerra de Siria. Así, de manera global, este conjunto de contribuciones

ofrece experiencias y reflexiones que impulsan y sustentan la propuesta elaborada por la docente en esta unidad didáctica.

Características de la intervención didáctica

La descripción de la estructura y las particularidades de la intervención didáctica preparada por la maestra, así como de la clase de diseño y los recursos utilizados durante su aplicación, es fundamental para exponer las propiedades y el alcance de este trabajo. De este modo, comenzaremos por presentar cómo se organiza la intervención y qué aspectos distintivos la caracterizan.

Se trata de una unidad didáctica de Ciencias Sociales para 4º de Educación Primaria con una duración de 6 semanas -con 3 sesiones semanales de 45-60 minutos- centrada en el estudio de las migraciones en dimensión histórica y que lleva por título: “Migraciones: pasado, presente, ¿futuro?”. En ella se trata de fomentar el desarrollo de la imaginación histórica a través del trabajo sobre álbumes ilustrados -así como otros recursos, como fotografías históricas- y la realización de actividades individuales -como la realización y explicación de dibujos-, y cooperativas -como la construcción de un diorama- sobre los contenidos estudiados.

Estos contenidos giran en torno al trabajo de las migraciones en dimensión histórica, ya que explora esta temática y algunas de las causas que las producen a través de ciertos episodios de la historia de España en el siglo XX, como el exilio republicano, los niños de la guerra o el éxodo rural. Además, la unidad didáctica vincula la temática con las migraciones en el presente y las que se pueden dar en el futuro. Todo ello se realiza mediante el desarrollo de diferentes aspectos vinculados con la imaginación histórica, concretamente, con cómo la docente entiende este concepto. Como comprobaremos más adelante, desde la perspectiva de esta maestra trabajar la imaginación histórica implica reflexionar sobre la dimensión visual de las representaciones históricas, esbozar situaciones prospectivas o posibilidades futuras y utilizar la empatía histórica para comprender a las personas del pasado, aspectos que promueve en las clases de esta intervención, a través del trabajo sobre recursos educativos como los álbumes ilustrados sobre migraciones o las fotografías históricas, como por ejemplo la que se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Un grupo de mujeres y niños llegan a la frontera de Le Perthus en Francia (1939)



Fuente: Scherl/Süddeutsche Zeitung.

Respecto al tipo de actividades que integran la unidad didáctica, estas son un tanto variadas, aunque todas ellas guardan una relación más o menos directa con la formación de aspectos vinculados con su forma de entender la imaginación histórica. Entre ellas, podemos reparar en las dos rutinas de pensamiento que se emplean, las cuales se pueden definir como unos modelos de actividades que se pueden aplicar a infinidad de situaciones de aprendizaje. En concreto se denominan “Veo, pienso, me pregunto” y “Color/Símbolo/Imagen” -o “CSI”-. La primera consiste en que, tras ver una imagen o un vídeo, el/la alumno/a anota qué ve -una mera descripción sin interpretar o ir más allá-, lo que piensa -las ideas que le sugiere- y las preguntas que se le ocurren a partir del recurso, tras lo que se comparte y se debate en gran grupo a partir de las repuestas del alumnado. La segunda rutina de pensamiento implica que los/as alumnos/as escojan las tres ideas que consideren más representativas de los contenidos trabajados y que plasmen en una misma ficha una de ellas con un color, otra con un símbolo y otra con una imagen -dibujo-, de modo que una vez representadas han de explicarlas a la maestra. Junto a estas actividades se desarrollan otras como el análisis de fotografías y testimonios históricos, la producción de relatos breves, o el diseño y construcción cooperativa de un diorama sobre cómo piensan los/as alumnos/as que podrían ser las migraciones en el futuro.

En cuanto a los recursos empleados, la unidad didáctica se estructura en base al trabajo sobre álbumes ilustrados. Sobre estos, existe cierta oferta de álbumes sobre migraciones, aunque la mayoría de estos no narran episodios reales, sino que tienen lugar en tiempos y espacios indefinidos. Dada

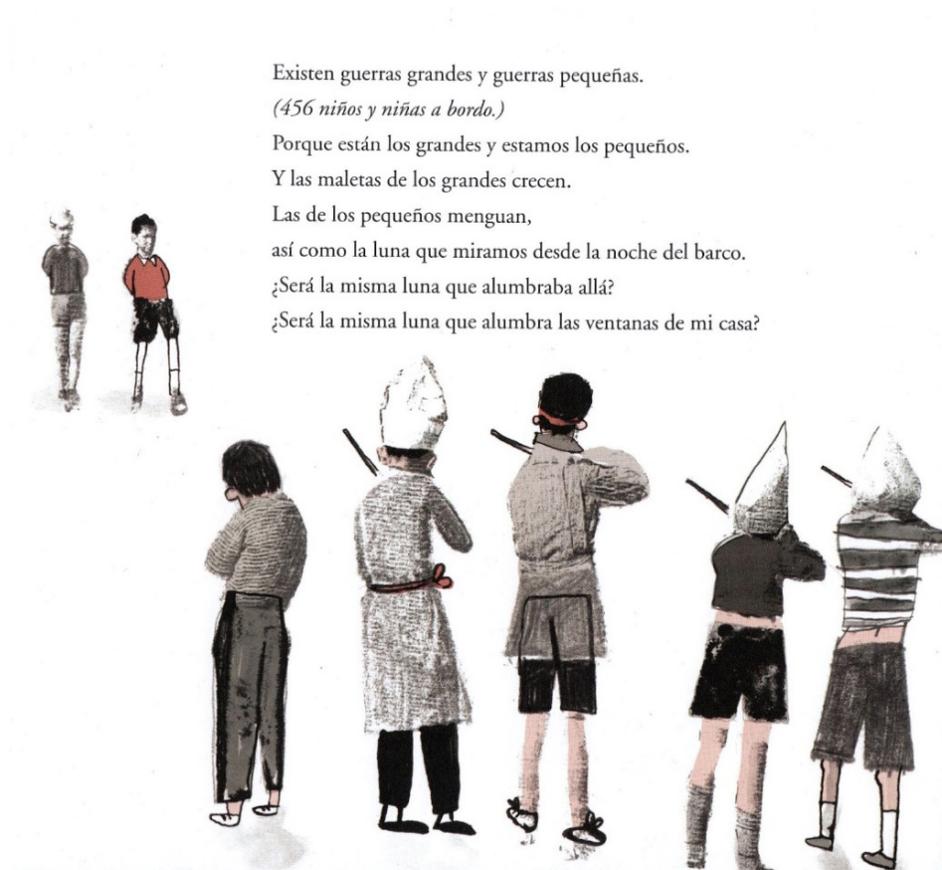
la dificultad de dar con recursos tan específicos como álbumes ilustrados sobre migraciones desarrolladas en el pasado histórico reciente, la maestra opta por escoger álbumes que tratan aspectos relevantes de las migraciones y que estos se trabajen en el aula junto con diversas fuentes históricas de la misma temática. Con todo, sí se ha podido localizar y se trabaja sobre un álbum ilustrado de contenido histórico como es “Mexique, el nombre del barco”, de María José Ferrada (2017), sobre la migración a México de niños y niñas durante la Guerra Civil, así como “Una historia de familia”, elaborado por la docente en colaboración con un ilustrador, que narra la historia de cómo la familia de la propia maestra migró desde un pueblo de la provincia de Cuenca a un municipio cercano a la ciudad de Valencia durante los años del éxodo rural. Los otros álbumes que se emplean son “Migrantes”, de Issa Watanabe (2019), y “El viaje”, de Francesca Sanna (2019), los cuales se desarrollan en tiempos y lugares indefinidos. A modo de ejemplo del formato y contenido que muestran estos álbumes, la Figura 2 y la Figura 3 presentan fragmentos del álbum “Mexique, el nombre del barco”.

Figura 2. Ejemplo de las ilustraciones que componen los álbumes



Fuente: Ferrada (2017).

Figura 3. Ejemplo de la combinación de texto e ilustraciones en los álbumes



Fuente: Ferrada (2017).

Diseño del estudio de caso

Por lo que respecta a la investigación sobre la intervención realizada por parte de la docente, con el estudio de caso examinamos las percepciones de la maestra y analizamos cómo entiende el concepto de imaginación histórica, así como sus creencias sobre una serie de factores relacionados con el aprendizaje y la enseñanza de la historia que aparecen y a los que se enfrenta al aplicar la unidad didáctica. La pregunta que guía esta investigación es: ¿cómo elabora e implementa una unidad didáctica centrada en el desarrollo de la imaginación histórica una docente de Educación Primaria? La pregunta nos conduce a indagar en cómo entiende el desarrollo de la imaginación histórica y de qué modos se vincula esto con aspectos como sus percepciones sobre las capacidades del alumnado, las estrategias didácticas utilizadas o los recursos educativos empleados.

Entre los motivos por los que nos decantamos por desarrollar un estudio de caso, destaca el hecho de que este método permite retratar las experiencias vividas por los participantes, sus pensamientos

y sentimientos hacia una situación o aspecto específico enmarcando todo ello en la realidad que los envuelve (Stake, 1999). Así, esta clase de estudios contribuyen a comprender de manera holística el caso estudiado, profundizando en las cuestiones y problemas educativos sin perder la riqueza de su complejidad como fenómenos sociales.

Junto con ello, concluir una investigación como esta con un estudio de caso permite adoptar un enfoque distinto a los empleados en otras partes de la tesis. De este modo, este tipo de estudio permite indagar en las situaciones sociales de modos en los que los análisis estadísticos no pueden (Jorrín-Abellán, Fontana-Abad y Rubia-Avi, 2021), por lo que complementa aproximaciones como la realizada a través del estudio de encuesta con el que comienza la parte empírica de la investigación. Así, el estudio de caso aporta una perspectiva distinta a través de testimonios y reflexiones más situadas contextualmente. A su vez, los estudios de caso son de gran utilidad para ofrecer ejemplos de personas concretas en las situaciones en que se desenvuelven habitualmente, con lo que posibilitan el desarrollo de argumentaciones más claras que las que suelen presentar las reflexiones y teorías abstractas (Cohen, Manion y Morrison, 2007), como por ejemplo las de la teoría fundamentada. Además, el estudio de caso tiene una naturaleza interpretativa y aporta descripciones y análisis penetrantes con el propósito de comprender y teorizar sobre el caso, lo que hace que el examen inductivo de los datos forme categorías que ilustren, ratifiquen o desafíen algunos de los presupuestos teóricos que se detectan al analizar cómo se ha abordado la imaginación histórica en la didáctica de la historia.

Por otro lado, un elemento clave en todo estudio de caso es el propio caso que se analiza y los motivos que llevan a escogerlo. De esta forma, realizamos una selección intencional del caso (Stake, 2005) debido a que, como hemos indicado previamente, la maestra investigada participó en las entrevistas realizadas a docentes en una fase previa de la tesis doctoral. El motivo por el que se escogió a esta docente y no a otra se debió en gran medida a las interesantes respuestas y reflexiones que ofreció sobre la imaginación histórica y el aprendizaje de la historia.

A modo de descripción de algunos aspectos que pueden ser de interés para situar el caso estudiado, la docente (33 años de edad y 3 de experiencia docente) es Graduada en Maestra de Educación Primaria y se está especializando en didáctica de las ciencias sociales. Desarrolla su labor en un colegio público situado en un municipio al este de la ciudad de València y es tutora del grupo de 4º de Educación Primaria con el que lleva a cabo la intervención, el cual está formado por 22 niños y niñas provenientes de familias con niveles socioeconómicos dispares, que cuentan con un nivel cultural medio-bajo y muchas de ellas han migrado a València desde otros países o desde otras regiones de España.

Sobre los instrumentos y estrategias utilizadas para recabar información sobre la docente en esta intervención, se emplearon tres herramientas validadas por el juicio de dos expertos en investigación en didáctica de las ciencias sociales. Estos instrumentos y estrategias fueron: entrevistas, diario de la maestra y análisis de documentos programáticos. Si los observamos con más detalle, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas en profundidad a la docente en tres momentos distintos -antes, durante y después- de la aplicación de la unidad didáctica, para dar cuenta de sus percepciones en coyunturas distintas. También se elaboró un diario por parte de la maestra en el que plasma el funcionamiento de las sesiones, así como sus preocupaciones y reflexiones, tal y como se muestra a modo de ejemplo en la Tabla 1. Y, por último, se consideran los documentos programáticos de los que se sirve para organizar y planificar la intervención. Un aspecto a tomar en consideración sobre estas estrategias es que los condicionantes derivados de la pandemia de COVID-19, en el periodo durante el que se implementó la unidad didáctica (primavera de 2021), así como las restricciones de acceso a los centros educativos, dificultaron el uso de otras estrategias habituales al investigar el trabajo de aula como la observación participante. A pesar de esta clase de inconvenientes, consideramos que el resto de las técnicas adoptadas permitieron conocer el desarrollo de la intervención con suficiente profundidad, aunque reconocemos la limitación que representa que la maestra estudiada sea la única informante.

Tabla 1. Extracto del diario de la maestra

Entrada del 5 de mayo de 2021
(...) A partir de ahí han empezado a establecer relaciones, incluso solo con las fotografías, con el álbum de El viaje que vimos ayer. Es más, incluso ha habido niños que han establecido algunas conexiones con conceptos de la semana pasada. Me entusiasma ver cómo son capaces de establecer esas relaciones de manera autónoma y las reflexiones que hacen a partir de diferentes imágenes. (...)

Fuente: elaboración propia

El conjunto de datos recabados ha sido examinado cualitativamente por medio del software Atlas.ti. Los procedimientos de análisis implementados han consistido en la identificación de las unidades de significado relevantes para el estudio, de modo que se han combinado las estrategias de análisis que se suelen aplicar en los estudios de caso (Stake, 1999), con las propias del análisis del discurso (Potter y Wetherell, 2002). Esta conjunción ha permitido que la codificación explore simultáneamente qué se dice y cómo se dice, así como profundizar en las prácticas reflexivas de la maestra sobre una cuestión abstracta, como su forma de entender la imaginación histórica y cómo puede ser implementada en sus clases.

RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CASO

En cuanto a los resultados obtenidos en la intervención, estos se refieren a las percepciones de la docente sobre el diseño e implementación de una unidad didáctica, dirigida al desarrollo de la imaginación histórica. Pueden clasificarse en diversos grupos: cómo entiende el concepto y su desarrollo, de qué modo influyen las capacidades del alumnado y, finalmente, cómo se relaciona con las estrategias didácticas y con los recursos educativos empleados.

En primer lugar, la maestra concibe la imaginación histórica como una capacidad dedicada a la formación de imágenes mentales sobre el pasado, la cual tiene un marcado carácter subjetivo porque cada individuo imagina el pasado de una forma particular. Además, sostiene que sirve para pensar sobre cómo vivían las personas del pasado y que mantiene unos vínculos muy fuertes con la percepción estética y la cultura visual en la que vive inmerso el alumnado, puesto que estos factores afectan significativamente a cómo se imagina el pasado histórico. No obstante, la docente no se limita a describir cómo entiende la imaginación histórica, sino que reflexiona sobre cómo la puede desarrollar su alumnado atendiendo a sus características. En ese sentido, durante la primera entrevista comenta cómo la unidad didáctica que ha diseñado puede desarrollar la imaginación histórica de sus alumnos/as a pesar de ciertas dificultades, tal y como muestra el fragmento de la Tabla 2.

Tabla 2. Fragmento de la primera entrevista

Ejemplo sobre la influencia de las habilidades comunicativas
<p>“I: (2s) pues no lo sé, hombre yo creo que aquí... yo creo que aquí es crucial, el hecho, de que, la reflexión final, de cada semana, sea... visual y oral, yo creo que eso va a ser crucial, o sea que ya no eso yo creo que lo que va a ser crucial es que sea todo visual y oral, y que haya muy poco escrito, creo que eso va a ser, el el... elemento, que va a marcar, que sí que sean capaces de desarrollar la imaginación histórica... creo que va a ser eso, porque si hub/ si fuese a todo a partir de texto es lo que te decía antes yo creo que no, y cómo, yo creo que por el hecho de dejar que se expresen, sin más, es que dejar que se expresen va a hacer que ellos y ellas se reflexionen... y como y como va a ser todo a partir del diálogo, es todo es todo mucho más automático, y mucho más fluido que yo escribo... tú lo lees, el otro lo lee no no, yo te lo digo y el otro contesta, y la otra debate y entonces yo repienso, y entonces digo lo que he repensado, entonces claro eso es mucho más fluido que tener que estar leyendo y después... contestar a preguntas sin más.”</p>

Fuente: elaboración propia.

Como podemos comprobar, se trata de un fragmento significativo en el que la maestra remarca la influencia que tienen en el desarrollo de la imaginación histórica las habilidades instrumentales y comunicativas del alumnado. De este modo, apunta que dedicar la última sesión de cada semana a realizar la rutina de pensamiento CSI y a que el alumnado exprese oralmente qué ha representado

puede ser algo determinante, puesto que agiliza la exposición y discusión de las ideas. Además, estas actividades se pueden ver menos condicionadas que otras por las dificultades de lectoescritura que presenta buena parte del grupo. Estos argumentos coinciden con lo que han advertido estudios previos sobre el empleo de rutinas de pensamiento en las clases de historia (Gallardo y Novillo, 2017; Grez, 2018), los cuales destacan la utilidad de habituarse a estas prácticas cuando se aplican sobre diversos contenidos.

Junto con estos elementos, la docente también señala otros condicionantes o impedimentos para el desarrollo de la imaginación histórica, como los conocimientos históricos con los que cuenta el alumnado o sus dificultades para orientarse cronológicamente. De este modo, en la segunda entrevista reflexiona sobre estos problemas y los atribuye al inexistente trabajo previo que han realizado estos/as alumnos/as sobre contenidos de carácter histórico (Tabla 3).

Tabla 3. Fragmento de la segunda entrevista

Ejemplo sobre la falta de conocimientos previos
<p>“I: (...) eso, precisamente lo que lo que estábamos hablando, que no... que, que el hecho de no haber trabajado nada, previamente, ¿vale? eh... a nivel cronológico quiero decir, hace que, no sepan... diferenciar mucho entre el antes y el ahora... yo creo que ese es el gran problema, que es lo que hace que las pequeñas cositas sean mucho, pero yo creo que ese es el gran problema que hay ahí es la falta de base la falta de base yo creo que es, es super importante, pero también te digo una cosa eh, m es una cosa gen/ más generalizada de lo que pensamos, porque como se trabaja de manera tan superficial de, em... prehistoria, hasta... el desc/ hasta el desarrollo de la escritura, no sé qué, claro, si quedarte en cuatro cosas, y... todo... dar la historia que al final... rápido corriendo y mal... tampoco hace mucho... (...)”</p>

Fuente: elaboración propia

En el fragmento se apunta a que los problemas con la noción de tiempo derivan del escaso tratamiento que se ha dado a la historia durante los primeros cursos de primaria en el centro escolar, ya que añade que en otros colegios se trabajan cuestiones como la historia familiar más próxima y del barrio o la localidad o, lo que es lo mismo, elementos del entorno inmediato de los niños y niñas en los que se pueden apreciar aspectos del pasado más cercano. Junto con ello, la maestra destaca que esta situación de partida tan precaria es la que explica que los pequeños avances, por muy restringidos que sean, supongan una evolución considerable por la posición inicial de la que se partía. Explica que esto no es algo que se circunscriba solo a su centro educativo, sino que es una situación muy generalizada por el modo superficial con que se estudia la historia en esta etapa.

Además, la docente se refiere a otras capacidades concretas que representan un obstáculo continuo para la imaginación histórica, como la escasa capacidad de abstracción o las dificultades para desa-

rollar aprendizajes conceptuales. Con todo, tras el desarrollo de la unidad didáctica reconoce que se han producido algunos avances, especialmente en la capacidad de orientarse cronológicamente.

En cuanto a la influencia que tienen las estrategias didácticas utilizadas sobre el desarrollo de la imaginación histórica, la docente repara, entre otras cosas, en el buen funcionamiento de las tareas de análisis de fotografías históricas, aunque muestra preocupación por el tratamiento meramente descriptivo que realizan algunos/as alumnos/as. Junto con ello, las actividades más problemáticas son también las más creativas o que requieren de cierta inventiva, como el diseño y construcción de un diorama sobre cómo podrían ser las migraciones en el futuro, si bien este tipo de tareas son a su vez las más complejas y difíciles de realizar para el alumnado.

Por otra parte, respecto a la influencia de los recursos educativos, la maestra destaca el papel de los álbumes ilustrados que, en definitiva, son los materiales que estructuran la unidad didáctica y manifiesta que la principal contribución de estos es que han servido para desarrollar la imaginación histórica de los/as alumnos/as. Las potencialidades de estos recursos para el aprendizaje de la historia han sido estudiadas en profundidad por Ruiz-Guerrero y Molina-Puche (2018, 2020), quienes han insistido en cómo el contenido de muchos de estos conecta con procesos y acontecimientos del pasado, y contribuyen al desarrollo de competencias sociales y cívicas. En esa misma línea, la docente indica que la estructura propia de un cuento infantil que organiza estas narraciones contribuye significativamente a que, a partir de ellos, se puedan tratar contenidos históricos y sociales ya que, además, combinan a la perfección con el análisis de fotografías históricas. Esta representa una de las apreciaciones más significativas que realiza la docente, ya que explica que los álbumes ilustrados aportan la parte imaginativa que es característica de los cuentos y las fotografías históricas aportan realismo, de modo que ello hace que se dote de más imaginación al trasfondo de las fotografías o al trabajo que se podría realizar sobre estas de manera aislada.

En conjunto, este estudio de caso pone de relieve diversas cuestiones y matices sobre cómo se puede entender el concepto de imaginación histórica. Sin embargo, más allá de estos aspectos, destaca cómo la docente pone en práctica todo el proceso y qué circunstancias y problemas encuentra al hacerlo.

CONCLUSIONES

Plantear una investigación sobre la imaginación histórica representa una tarea marcada por diferentes condicionantes, como la polisemia del concepto o la escasa atención que ha recibido en los últimos años desde la didáctica de la historia, por citar algunos (Bel, 2022). Tomando en consideración estos aspectos y algunos otros, hemos realizado una investigación en la que analizamos cómo se ha conceptualizado la imaginación histórica y cómo la entiende o la define el profesorado.

Con la finalidad de ofrecer una panorámica de este trabajo, en el presente artículo hemos expuesto el diseño y la estructura de esta investigación mediante la descripción de los distintos estudios que la forman para, posteriormente, presentar un estudio de caso en el que una docente elabora e implementa una unidad didáctica encaminada a desarrollar la imaginación histórica. Ello ha permitido mostrar cómo hemos abordado un objeto de investigación como el concepto de imaginación histórica y, al mismo tiempo, poner el foco sobre cómo se pueden implementar parte de estas ideas y constructos en las aulas de Educación Primaria.

Respecto a esta segunda cuestión, la intervención didáctica y el estudio que hemos mostrado representan un buen ejemplo de cómo una docente de Educación Primaria puede preparar e implementar una unidad didáctica de este tipo y, además, al hacerlo profundizar en un tema socialmente relevante como las migraciones. Con todo, es necesario reconocer que este proceso no ha estado exento de dificultades y obstáculos, como los propios del contexto en el que se realiza la intervención o las dificultades que implica estudiar la imaginación histórica a nivel empírico (Mainardes-Waiga, 2023).

Por otro lado, el estudio de caso que hemos presentado ha permitido poner de relieve una cuestión que consideramos central al investigar la imaginación histórica, como son los diferentes significados y funciones que se atribuyen al concepto (Bel, 2021). Además, el enfoque de esta intervención didáctica y el hecho de que vaya dirigida a abordar las migraciones en perspectiva histórica ha contribuido a no disociar el estudio de conceptos, como el de imaginación histórica, de la promoción de finalidades socioeducativas de carácter crítico.

De este modo, hay que reconocer que esta experiencia no es única y, de hecho, existen muchos otros ejemplos de iniciativas que tratan temas semejantes en esta etapa educativa o en las anteriores (López-Martínez, 2017), pero las reflexiones planteadas por la maestra durante y tras la intervención sobre el concepto de imaginación histórica reflejan que se trata de un caso singular. Así, la maestra entiende que es una capacidad dedicada a la formación de imágenes mentales sobre el pasado que tiene un marcado carácter subjetivo y que influyen aspectos como la percepción estética o la cultura visual que envuelve al alumnado. Así, resalta factores como el modo en que esta capacidad está condicionada por las características de los estudiantes, como sus habilidades comunicativas o los escasos conocimientos previos de que disponen, y pone de relieve las potencialidades de combinar el trabajo sobre álbumes ilustrados y fotografías históricas para el desarrollo de la imaginación histórica.

Asimismo, el hecho de plantear una unidad didáctica centrada en un tema socialmente relevante como son las migraciones ha permitido que el alumnado trace relaciones de manera efectiva entre pasado, presente y diversos futuros posibles, a partir de su imaginario histórico propio. En esa línea, el hecho de reproducir en el mismo orden una serie de actividades concretas durante las di-

ferentes semanas de intervención -tal y como se ha hecho, entre otras cosas, con las rutinas de pensamiento-, ha ayudado a asentar determinadas pautas de trabajo (Gallardo y Novillo, 2017; Grez, 2018), lo que ha favorecido que muchos niños y niñas se predispongan para un abordaje crítico de los contenidos y de las temáticas históricas planteadas.

En relación con esto, en futuras investigaciones será necesario continuar profundizando en qué entendemos por “desarrollar” la imaginación histórica. A diferencia de determinados conceptos de segundo orden como los de evidencia o causalidad, la imaginación histórica no fue caracterizada como un concepto de este tipo en proyectos como el Schools Council History Project (SCHP) o el Concepts of History and Teaching Approaches (CHATA) (Lee, 2011; Lee y Ashby, 2000), lo que implicó que no se definieran niveles de progresión que establezcan qué supone avanzar en el uso de la imaginación histórica. Por tanto, aunque no es imprescindible diseñar niveles de este tipo, en futuros trabajos será importante afrontar la cuestión del “desarrollo” sin caer en los problemas y simplificaciones que han advertido investigaciones previas (Lee y Shemilt, 2003), ya que ello nos permitirá ser más precisos a la hora de valorar el uso de la imaginación histórica y los efectos de las actividades y estrategias empleadas.

En cuanto a las limitaciones de este estudio de caso, la realización de una única intervención limita la consideración de las perspectivas, experiencias y reflexiones de otros docentes, aunque permite profundizar significativamente en la que es objeto de estudio. A su vez, una limitación importante es la imposibilidad de haber recurrido a estrategias como la observación participante (Stake, 2005), puesto que esta habría complementado el resto de los instrumentos empleados y habría permitido que la docente que llevaba a cabo la intervención no fuera la única informante del estudio (Jorrín-Abellán et al., 2021). En cualquier caso, estos inconvenientes deberán ser tenidos en cuenta en futuras aproximaciones, en las que será necesario continuar profundizando en el concepto de imaginación histórica, en sus características y en las funciones que cumple en el aprendizaje de la historia, y fundamentalmente en cómo implementarlo en las aulas.

NOTAS

¹ Esta investigación es parte del proyecto de I+D+i INCLUCOM-Modelos curriculares y competencias histórico-geográficas del profesorado para la construcción de identidades inclusivas (PID2021-122519OB-I00), financiado por MCIN/ AEI/10.13039/501100011033/ y por “FEDER Una manera de hacer Europa”.

² Juan Carlos Bel es Doctor en Didácticas Específicas (Didáctica de las Ciencias Sociales) por la Universitat de València y Graduado en Maestro de Educación Primaria por la Universitat Jaume I de Castellón. Actualmente es profesor Ayudante Doctor en la Universitat de València y su principal línea de investigación se centra en el uso de la imaginación histórica y el pensamiento histórico en Educación Primaria, así como en el análisis de los libros de texto en esta etapa.

³ El autor agradece a la maestra Isabel Fita Carretero su dedicación durante la preparación y realización del estudio de caso, así como la cesión de los materiales preparados durante el mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEL, J. C. (2021). *La imaginación histórica en la didáctica de la historia: génesis del concepto, percepciones del profesorado y estudio de caso en Educación Primaria* (tesis doctoral). Universitat de València, València, España.

BEL, J. C. (2022). Sobre la imaginación histórica en el aprendizaje de la historia: planteamiento de investigación y resultados iniciales. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 42, 21–34. <https://doi.org/10.7203/dces.42.24299>

CLARK, A., y GREVER, M. (2018). Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 177–201). Wiley & Blackwell.

COHEN, L., MANION, L., y MORRISON, K. (2007). *Research Methods in Education (sixth edition)*. Routledge.

CUNNINGHAM, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, 41(5), 679–709. <https://doi.org/10.1080/00220270902947376>

EGAN, K. (1999). *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje. Para los años intermedios de la escuela*. Buenos Aires: Amorrortu.

EGAN, K. (2000). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.

FERRADA, M. J. (2017). *Mexique: el nombre del barco*. Libros del Zorro Rojo.

GALLARDO, J. M., y NOVILLO, M. Á. (2017). Aprender Historia con rutinas de pensamiento. *CLÍO. History and History Teaching*, 43.

GARCÍA-MORÍS, R., GARCÍA-BUGALLO, N., y MARTÍNEZ-MEDINA, R. (2021). Students' Social Representations of Forced Migration as a Relevant Social Problem and Its Curricular Inclusion at the End of Primary School. *Social Sciences*, 10(423), 1–16. <https://doi.org/10.3390/socsci10110423>

GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Morata.

- GÓMEZ-CARRASCO, C. J., LÓPEZ-FACAL, R., y RODRÍGUEZ-MEDINA, J. (2019). La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en revistas españolas de Ciencias de la Educación. Un análisis bibliométrico (2007-2017). *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 37, 67–88. <https://doi.org/10.7203/dces.37.14440>
- GONZÁLEZ-MILEA, A. (2022). Ética, estética y política de la complejidad en la escuela: enseñar competencias sociales en educación infantil. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1325>
- GREZ, F. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. *Praxis Pedagógica*, 18(22), 65–84. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.65-84>
- JORRÍN-ABELLÁN, I. M., FONTANA-ABAD, M., y RUBIA-AVI, B. (2021). *Investigar en educación. Manual y guía práctica*. Síntesis.
- KEARNEY, R. (2003). *The Wake of Imagination*. Routledge.
- LEE, P. J. (1984). Historical Imagination. En A. K. Dickinson, P. J. Lee, y P. J. Rogers (Eds.), *Learning History* (pp. 85–116). Heinemann Educational Books.
- LEE, P. J. (2011). Historical Literacy and Transformative History. En L. Perikleous y D. Shemilt (Eds.), *The Future of the Past: Why history Education Matters* (pp. 129–167). AHDR.
- LEE, P. J., y ASHBY, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7-14. En P. N. Stearns, P. Seixas, y S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 199–222). New York University Press.
- LEE, P. J., y SHEMILT, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–23.
- LITTLE, V. (1983). What is Historical Imagination? *Teaching History*, 36, 27–32.
- LÓPEZ-MARTÍNEZ, M. J. (2017). Los problemas relevantes de la sociedad actual en un aula de 5 años: qué hacemos con las personas refugiadas sirias. *Revista Investigación En La Escuela*, 92, 19–31. <https://doi.org/10.12795/ie.2017.i92.02>
- MAINARDES-WAIGA, J. (2023). Imaginación en las investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de la historia. *Clio & Asociados. La Historia Enseñada*, 36, e0015.
- METZGER, S. A., y HARRIS, L. M. (2018). Introduction: History Education in (and for) a Changing World. En S. A. Metzger y L. M. Harris (Eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 1–10). Wiley & Blackwell.

MIGUEL-REVILLA, D., y SÁNCHEZ-AGUSTÍ, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista De Estudios Sociales*, 13(65), 113–125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>

POPA, N. (2022). Operationalizing Historical Consciousness: A Review and Synthesis of the Literature on Meaning Making in Historical Learning. *Review of Educational Research*, 92(2), 171–208. <https://doi.org/10.3102/00346543211052333>

POTTER, J., y WETHERELL, M. (2002). Analyzing discourse. En A. Bryman y R. G. Burgess (Eds.), *Analyzing qualitative data* (pp. 47–66). Routledge.

ROMERO, J. (2021). Apuntes para una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 9, 14–40. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14>

RUIZ-GUERRERO, L., y MOLINA-PUCHE, S. (2018). Álbumes ilustrados y desarrollo de ciudadanía democrática. Una propuesta para Educación Primaria a partir de un caso paradigmático: “Eric”, de Shaun Tan. *Contextos Educativos*, 22, 63–78.

RUIZ-GUERRERO, L., y MOLINA-PUCHE, S. (2020). Redimensionar simbólicamente el Holocausto: álbumes ilustrados para su abordaje en Educación Primaria. *CLÍO. History and History Teaching*, 46, 110–121. https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2020465279

SANNA, F. (2019). *El viaje*. Vergara & Riba.

SANTISTEBAN, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34–56.

SANTISTEBAN, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro Del Pasado*, 10, 57–79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

SANTISTEBAN, A., GONZÁLEZ-MONFORT, N., y PAGÈS, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila-Ruiz, M., P. Rivero-Gracia, y P. L. Domínguez-Sanz (Eds.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115–128). Institución Fernando el Católico y AUPDCS.

SCHÖRKEN, R. (1994). *Historische Imagination und Geschichtsdidaktik*. Schöningh.

SOUTO, X. M. (1999). *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones Del Serbal.

STAKE, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

STAKE, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 443–466). SAGE Publications Inc.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2015). Questions socialement vives et recomposition disciplinaire de l’histoire-géographie: entre opportunités et résistances. En F. Audigier, A. Sgard, y N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances?* (pp. 139–150). De Boeck Supérieur.

WARNOCK, M. (1981). *La imaginación*. Fondo de Cultura Económica.

WATANABE, I. (2019). *Migrantes*. Libros del Zorro Rojo.